

COLOCANDO SE ENTIENDE LA GENTE:

El desarrollo de la competencia colocacional en español¹

ANDJELKA PEJOVIĆ²

Universidad de Belgrado, Departamento de Estudios Ibéricos

Resumen. A partir del enfoque léxico de ELE, en el presente trabajo se explica el concepto de colocación y su papel en la competencia comunicativa. Se proponen y se ilustran actividades y técnicas con las que se pueden presentar y practicar estos sintagmas estables. Se aboga por una enseñanza cíclica y cualitativa de las colocaciones. Asimismo, se hace hincapié en la importancia de concienciar a los alumnos sobre la colocabilidad de las palabras y de hacerles capaces de reconocer y emplear estas estructuras de manera autónoma, ampliando a la vez su vocabulario.

Palabras clave: colocación, enfoque léxico, competencia léxica, competencia colocacional, competencia comunicativa, aprendizaje activo.

Abstract. Based on the Lexical Approach, the paper deals with the concept of collocation and its role in the communicative competence. We suggest and illustrate activities and techniques which can be used to present and practice these word combinations. We stand up for a cyclic and qualitative teaching of collocations. Likewise, we stress the importance of making the students aware of the way the words collocate and making them able to recognize and use these structures autonomously, increasing their vocabulary at the same time.

Keywords: collocation, lexical approach, lexical competence, collocational competence, communicative competence, active learning.

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación número 178014, financiado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Desarrollo Tecnológico de la República de Serbia.

² Catedrática de Lengua Española en el Departamento de Estudios Ibéricos de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, Serbia. Sus principales líneas de investigación giran en torno a la lexicología, fraseología, lingüística aplicada. Es autora de varias decenas de artículos en revistas, actas y monografías temáticas. Es coautora del Manual de traducción (español-serbio/serbio-español) con especial atención a la lexicología (2006) y coeditora de varios volúmenes temáticos y revistas. Ha organizado y ha participado en la organización y la realización de varias conferencias y mesas redondas sobre lengua española y literaturas hispánicas y seminarios de formación de profesores de ELE. Asimismo es coautora de dos series de manuales de español para los alumnos serbios de primaria. Correo electrónico: andjelka.pejovic@fil.bg.ac.rs.

1. Introducción

La cita introductoria a este trabajo nos recuerda que las principales dificultades en el aprendizaje de una lengua extranjera suelen ser la gramática y el léxico. Con esto, naturalmente, no queremos restar la importancia a otros aspectos de una comunicación eficaz, como son los culturales o los fonológicos, por ejemplo. Por muy bien que uno domine la gramática de una lengua extranjera, y por muy buena pronunciación que tenga, lo que suele “delatar” a un hablante no nativo es la falta o la imprecisión léxica, que muchas veces supone equivocaciones en cuanto a la combinatoria de las palabras.

El objeto de este trabajo es una parcela importante del léxico: las colocaciones de las palabras. Los análisis contrastivos han demostrado que el elemento determinante de las colocaciones (denominado *base* o *núcleo*) suele coincidir en lenguas diferentes, pero no se puede decir lo mismo del elemento determinado (*colocativo* o *colocador*).³ Así, por ejemplo, en español mientras un ‘coche’ (*base*) se ‘conduce’ (*colocativo*), una ‘bicicleta’ se monta, a diferencia del serbio, donde en ambos casos se emplea un mismo verbo, correspondiente en su significado literal al verbo *conducir* en español. También en español, una decisión se ‘toma’, se ‘llega’ a una conclusión, un deseo se ‘pide’, se duerme ‘profundamente’ etc., mientras que en serbio los colocativos correspondientes son ‘traer’, ‘venir’, ‘imaginar’ y ‘fuertemente’. En español, una porción ancha de poco grosor es una *rebanada*, si se refiere al pan (*base*), o *loncha*, si se refiere al queso o al jamón (*bases*), mientras que en húngaro se emplea un mismo colocativo, *szelet*. Esto muestra que comunidades lingüísticas distintas expresan de modo diferente un mismo fenómeno de la realidad objetiva. Como destaca Írsula (1992:165), “si no existieran esas diferencias sería fácil formar colocaciones en la lengua extranjera a partir de la traducción literal de los colocadores de la lengua materna, como se suele practicar erróneamente cuando no se tiene conciencia de las mismas”. Como muestran los ejemplos, además, las colocaciones son construcciones cuyo significado es total o parcialmente composicional, por lo que no presentan problemas de descodificación y, en consecuencia, pasan desapercibidas. De ahí que a la hora de codificar un determinado mensaje al hablante le “falten palabras” y no pueda expresarse de manera precisa y exacta. Por todo ello, las colocaciones presentan un segmento de suma importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, el uso de las colocaciones es uno de los rasgos más importantes que caracterizan el habla de los nativos.⁴ Pawley y Syder (1983) afirman que los nativos hablamos nuestra lengua materna con soltura porque tenemos memorizadas muchas frases y secuencias de palabras. Consecuentemente, en lugar de construir frases nuevas cada vez que queremos decir algo, acudimos a aquellas que ya existen como prefabricadas. Entonces, el aprendizaje sistemático de las unidades estables en general, y de las

³ En las colocaciones que contienen un sustantivo, la base es el sustantivo (*declararse un incendio, estallar una guerra, entablar amistad, contraer matrimonio*); en aquellas constituidas por un verbo y un adverbio, la base es el verbo (*dormir profundamente, desear fervientemente*); el adjetivo es la base en las colocaciones que se componen de un adverbio y un adjetivo (*visiblemente afectado, altamente fiable*); finalmente, en las colocaciones que se componen de dos sustantivos unidos por una preposición, la base es el sustantivo referente a la unidad y no el que denomina una parte suya o el conjunto (*banco de peces, rebanada de pan, diente de ajo*).

⁴ Schmitt y Meara (1997) advierten que eso no quiere decir que todos los hablantes nativos tengan estos conocimientos sobre todas las palabras; sus conocimientos también son limitados y, como todos, emplean algunas palabras de manera activa o productiva, mientras que de las demás tienen conocimiento pasivo o receptivo.

colocaciones en particular, es indispensable en la enseñanza de una lengua, sea la materna, sea la extranjera, independientemente de la edad y de la educación de los estudiantes.

Puesto que este artículo va destinado a los profesores de español que trabajan mayormente en las escuelas, muy brevemente vamos a explicar el marco teórico en el que situamos este trabajo y lo que entendemos bajo el concepto de colocación, para que los docentes tengan una idea más clara del porqué de las colocaciones y para que despejen posibles dudas. Más adelante presentamos las propuestas metodológicas que les ayuden a llevar este fenómeno léxico a clase, a desarrollarlo debidamente, y a concienciar a sus alumnos sobre la presencia y la importancia de estas estructuras, con el fin de que puedan seguir detectando, aprendiendo y aplicando estos sintagmas de manera autónoma, ampliando de esta manera su vocabulario.

2. Marco teórico: el enfoque léxico y el concepto de colocación

No es nada nuevo decir que el léxico no se compone de palabras aisladas sino que las maneras en que se combinan son fundamentales para la comunicación y de ahí también para la adquisición de una lengua extranjera. Estos postulados están en la base del enfoque léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras.⁵ Richards y Rodgers (2003), no obstante, señalan que la adquisición del léxico se ha mostrado importante no solo en el caso de la lengua extranjera sino también en el caso de la lengua materna, como se ha dicho arriba.⁶ Además de que en comparación con la gramática la enseñanza del léxico ocupa un lugar destacado en el enfoque léxico, este supone asimismo la concienciación de los alumnos sobre las estructuras léxicas estables y usuales, la memorización de estas construcciones y su uso. Es decir, en el enfoque léxico se llama la atención sobre un uso adecuado de las combinaciones (libres y estables) de palabras, sobre el conocimiento de las relaciones que se establecen entre ellas, sobre el registro, etc., lo cual, consecuentemente, implica la importancia del contexto. Finalmente, el enfoque léxico supone el aprendizaje incidental del léxico, que “se refiere, por norma general, al vocabulario que el alumno incorpora a su almacén léxico como resultado de la realización de otra actividad, que no va directamente dirigida a favorecer dicho aprendizaje léxico de manera específica” (Agustín Llach, 2013:35). Por tanto, el enfoque léxico “defiende una *enseñanza cualitativa del léxico*: no se trata solo de aprender palabras nuevas, sino de ampliar el conocimiento que tenemos sobre ellas, pues saber una palabra o unidad léxica implica poseer mucha información de distinta naturaleza de ella” (Higueras García, 2006:11). Quisiéramos subrayar, de nuevo, que la adquisición del léxico no es el único, o no es el objetivo principal en la enseñanza de la lengua, sino que se enmarca en la adquisición de la competencia comunicativa en general.

Como se ha dicho, uno de los aspectos léxicos sumamente importante es la *colocabilidad*, y se entiende bajo este concepto “la particularidad de ciertas palabras para combinarse con [un reducido número de] otras palabras, de diferentes categorías, dando lugar a unidades superiores [...]” (Pejović, 2010:13). En el sentido estrecho de la palabra, supone “la particularidad de algunas palabras para formar combinaciones léxico-semánticas restringidas, que se caracterizan por ser estables, habitualizadas y típicas, parcialmente composicionales, fijadas en la norma” (Pejović,

⁵ Richards y Rodgers (2003:133) recuerdan que incluso la lingüística generativo-transformacional formal, cuyo eje principal de estudio era la sintaxis, en las últimas décadas presta más atención al léxico y a su formación, codificación y organización.

⁶ Entre los principales estudios teórico-prácticos sobre la enseñanza del léxico Richards y Rodgers (2003) destacan *The Lexical Syllabus* (Willis, 1990), *Lexical Phrases and Language Teaching* (Nattinger y DeCarrico, 1992), *The Lexical Approach* (Lewis, 1993); añadimos también el imprescindible *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, editado por Lewis en 2003.

2010:13). Estas combinaciones se conocen como *colocaciones* y las ilustran los ejemplos: *entablar amistad, prestar atención, contraer matrimonio, declararse un incendio, entrar el hambre, conducta intachable, lucha encarnizada, enjambre de abejas, loncha de queso, rechazar categóricamente, llorar amargamente, llover torrencialmente, altamente fiable*, etc. Son “grupos de palabras que coocurren repetidamente” (Benson, 1985: 61), o sea, “restricciones idiosincrásicas de combinaciones (...) o bien grupos de palabras que frecuentemente se dan próximas en una lengua determinada”, o más específicamente, “combinaciones preferentes o habitualizadas que presentan ciertas restricciones combinatorias impuestas por el uso tradicional” (Koike, 2001:27), “combinaciones regulares de lexemas compatibles entre sí, estabilizadas mediante el uso repetido, convertidas en unidades sintagmáticas de la norma lingüística social” (Zuluaga, 1997:24), “combinaciones frecuentes y preferentes de dos o más palabras, que se unen en el seno de una frase para expresar determinados acontecimientos en situaciones comunicativas establecidas” (Írsula, 1992:160). Estas definiciones señalan o confirman que las palabras no se combinan de la misma forma en distintas lenguas, a pesar de que expresen los mismos fenómenos y las mismas relaciones existentes en el mundo que nos rodea. Consecuentemente, para el empleo correcto de las colocaciones no valen o no son suficientes los conocimientos extralingüísticos que los alumnos puedan tener, sino que es necesario desarrollar una competencia léxica y una competencia colocacional adecuada.

3. Competencia léxica y competencia colocacional

No hay una definición unánime sobre lo que es la competencia léxica, debido a la “naturaleza multifacética de las palabras” (Jiménez Catalán 2002:159). Para el objetivo propuesto en este trabajo diríamos que la competencia léxica supone el conocimiento del contenido semántico de una palabra, la capacidad de reconocer un determinado significado en una situación concreta, el conocimiento de las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas que establece con otras palabras, el conocimiento del registro al que pertenece, las limitaciones en el uso, su comportamiento sintáctico, pero también la capacidad de ampliar los conocimientos sobre las palabras de manera autónoma.

Un alumno que conoce y maneja bien las reglas gramaticales de la lengua extranjera, del español, por ejemplo, será capaz de producir textos correctos gramaticalmente, pero estos no siempre sonarán “muy españoles”. Ese hablante, sin embargo, normalmente no es consciente de la artificialidad del texto producido, puesto que no sabe que hay algo más que las reglas gramaticales que hace que un texto sea y suene natural. Mientras tanto, un alumno que ha adquirido un sólido conocimiento colocacional de una lengua extranjera, podrá producir textos tanto correctos como adecuados. Por tanto, podemos definir la competencia colocacional como el conocimiento de la colocabilidad de las palabras y la capacidad de aplicar ese conocimiento a situaciones comunicativas distintas. Según los resultados de Bahns y Eldaw (1993), la competencia colocacional de los estudiantes de una lengua extranjera no está en el mismo nivel que su competencia léxica. Consideran que esto se debe, en parte, a que las colocaciones no se trabajan en clase de lengua extranjera, por lo cual los estudiantes ni siquiera tienen conciencia de ellas como problema en la adquisición de la lengua extranjera.

A partir de todo lo dicho, no se puede negar la importancia que tienen las colocaciones en la adquisición de una lengua extranjera, a pesar de o precisamente porque los estudiantes muchas veces pasan de ellas y recurren a otras estrategias léxicas (como la paráfrasis, por ejemplo).⁷ Estas

⁷ Véase más en Pejović 2007.

estrategias en realidad no hacen más que confirmar la importancia de las colocaciones y también la dificultad que presentan en la producción de textos.

4. Aspectos aplicados de las colocaciones

4.1 Observaciones generales

La adquisición del léxico es un proceso paulatino y un proceso constructivo, puesto que en nuestra mente construimos redes cognitivas de las palabras, para poder emplearlas adecuadamente. Por tanto, conocer una palabra no significa conocer un significado suyo, sino saber también con qué otras palabras se utiliza, o sea, coloca, en qué contextos, en qué niveles funcionales, qué connotaciones tiene etc. Las palabras se almacenan en nuestra memoria mediante dos procesos: asociación y clasificación (Cervero y Pachardo Castro, 2000). Las redes que forman en nuestro léxico mental son flexibles y dinámicas, así que admiten nuevas palabras, nuevos “miembros léxicos”. Las asociaciones que se establecen alrededor de una palabra son de índole muy diversa: fonéticas, semánticas, sintácticas, afectivas, etc. Entonces, “cuantas más asociaciones se hayan establecido, más fácil resultará almacenar y recuperar las palabras, y, cuantas más palabras se conozcan, más fácil resultará establecer asociaciones y, por tanto, aprender vocabulario” (Cervero y Pachardo Castro, 2000:95). En resumen, “aprender palabras significa, en primer lugar, incluirlas en las redes ya existentes” (Cervero y Pachardo Castro, 2000:95). Ya se ha dicho que los hablantes de comunidades lingüísticas diferentes comprenden y expresan de modo diferente los fenómenos de su alrededor. Algunas veces las estructuraciones lingüísticas pueden coincidir en algunas lenguas, pero otras muchas veces presentan diferencias. Por tanto es muy importante que, cuando estudian una palabra, los alumnos vayan aprendiendo el conjunto de las palabras seleccionadas con las que esta puede combinarse, porque a la hora de expresar un fenómeno, la selección incorrecta o inadecuada puede llevar a que la combinación sea incoherente e incomprensible (Pejović, 2003a). Richards y Rodgers (2003:135) observan tres líneas en las que va la enseñanza del léxico. En primer lugar, Krashen considera que para la adquisición del léxico es necesaria una gran cantidad de *input*, principalmente mediante la lectura. En segundo lugar, para algunos lingüistas los alumnos deberían investigar los contextos en los que se usan las palabras, a través de diferentes tipos de texto y datos lingüísticos.⁸ Finalmente, hay aquellos que ven en el análisis contrastivo una buena manera de investigar las equivalencias y las diferencias entre dos lenguas, incluido el plano léxico. Creemos que las tres aproximaciones son complementarias, pero que, dependiendo del nivel y de la edad de los alumnos, puede prevalecer uno u otro. Por tanto, abogamos por una enseñanza tanto explícita como implícita de las colocaciones, en la que, aun siendo explícita, no se insiste en los rasgos teóricos sobre el concepto de colocación. Es decir, somos partidarios de *llamar la atención* sobre las combinaciones de palabras que suelen ir juntas y que no necesariamente coinciden en diferentes lenguas, pero no en que los alumnos sepan sus características. En cuanto al aspecto implícito, nos parece de suma utilidad ofrecer a los alumnos suficiente *input*, tal y como sugiere Krashen, a partir

⁸ Un factor que debe acompañar a la adquisición del vocabulario, y de las colocaciones en particular, es el *contexto social*. Sin embargo, cuando se trata de la enseñanza de una lengua extranjera, ello normalmente supone la enseñanza en institutos y colegios, academias, universidad, etc. y la separación del contexto comunicativo real. Por tanto, el papel del profesor llega a ser todavía más importante, porque tiene que esforzarse para acercar ese contexto a los alumnos, crearlo, crear situaciones más o menos verosímiles, trabajar con materiales extraídos de contextos reales más que con ejemplos inventados, etc. Es decir, los alumnos deben conocer, de un modo indirecto, la sociedad cuya lengua están estudiando y las relaciones de esa sociedad con su lengua, para que su aprendizaje sea activo y productivo.

del que puedan fijarse en estos sintagmas fijos. Finalmente, siguiendo a Woodward (2001:104-112, *cf.* Higuera García 2006), consideramos que la enseñanza de las colocaciones ha de ser cíclica, lo cual supone “tanto la memorización como la práctica y el uso, y repasarlas para garantizar que pasen al léxico activo de los estudiantes” (Higuera García, 2006:34).

Cervero y Pichardo Castro (2000) proponen utilizar técnicas no solo verbales sino también las no verbales. Por ejemplo, fotos, pósteres, dibujos, imágenes, gráficos, crucigramas, pictogramas, señales de tráfico, objetos reales, etc., pero también gestos y mímica, sonidos y onomatopeyas. Cuantas más técnicas y formas se utilicen, será mejor, porque de esa forma el léxico se va a retener en la memoria a largo plazo. Además, de esta forma cada uno de los alumnos podrá “reconocerse” en alguna de las técnicas, porque los estilos de aprendizaje de los estudiantes son diferentes. Para Higuera García (2006:16), “cualquier actividad que ayude a tejer redes entre palabras será beneficiosa, pues se estará trabajando de forma consciente y reflexiva un proceso que opera inconscientemente al aprender léxico”. Antes de elaborar cualquier actividad, prueba o test, el profesor debe plantearse las siguientes preguntas: ¿qué es lo que quiero comprobar?, ¿cómo de difícil quiero que sea el test?, ¿quiero comprobar el conocimiento parcial o quiero comprobar si realmente conocen bien el vocabulario? etc. (Nation, 2001: 346).

Volviendo a la importancia de la gran cantidad de input, nos gustaría hacer hincapié en la lectura como una técnica y una fuente muy importante de las colocaciones. Mediante la lectura uno tiene la posibilidad de estudiar los contextos en los que aparecen las palabras. Está comprobado que las personas que leen más tienen más facilidad para expresarse porque dominan un vocabulario más rico y variado. En clase, los textos seleccionados pueden ser adaptados a las necesidades del alumnado. No obstante, la lectura por sí misma no garantiza la riqueza del vocabulario. El factor individual de cada uno juega un papel importante porque depende de cada uno si es capaz y cuánto de aprender de la lectura y cómo aprovechar esa experiencia. La lectura, por tanto, debe ir acompañada por la escritura y la conversación. A diferencia de la lectura, que provee de unos conocimientos pasivos, la escritura y la conversación exigen la participación activa, lo cual tiene mejores resultados y a largo plazo. El papel del profesor sigue siendo importante: profesor no solo como docente sino también como facilitador.

Otro recurso valioso en la enseñanza de lengua extranjera y la adquisición del vocabulario en particular es el diccionario. No obstante, Calderón Campos (1996:82) observa acertadamente que “(...) consultar el diccionario y encontrar la palabra que buscábamos no significa haber aprendido algo”. Los resultados de un experimento con estudiantes extranjeros hecho por Bogaards⁹, que consistía en el uso de diccionarios bilingües y diccionarios monolingües, demuestran que “los diccionarios bilingües resuelven más fácil y rápidamente los problemas, pero invitan mucho menos a la reflexión. El alumno encuentra lo que busca y responde sin plantearse prácticamente nada. Los otros estudiantes, por el contrario, sí que han tenido que plantearse más seriamente los problemas de la traducción: incluso es posible que hayan sentido la necesidad de verificar sus respuestas después de la prueba. Les han surgido problemas que para los que utilizaron el diccionario bilingüe pasaron desapercibidos” (Calderón Campos, 1996:83). De ahí se deduce que “cuanto mayor sea la participación del alumno, cuanto más dispuesto se halle a reflexionar, a relacionar conceptos, a poner en funcionamiento aquellos conocimientos que ya posee, mayor será el rendimiento obtenido” (Calderón Campos, 1996:86).

⁹ Citado en Calderón Campos (1996).

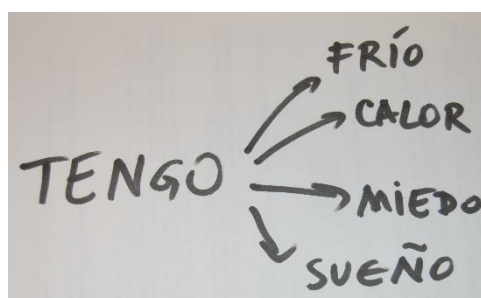
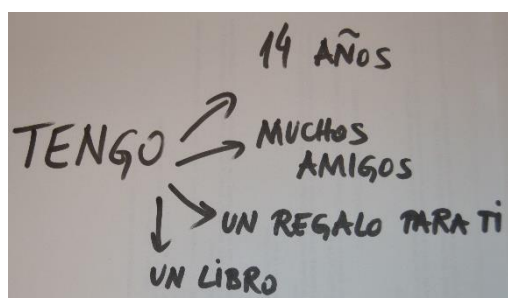
En trabajos previos (Pejović 2003a, 2003b) hemos ofrecido algunas posibles actividades con las que practicar el uso de las colocaciones, e Higuera García (2006) expone de manera sistemática la tipología de las actividades, que ayuden a los alumnos a percibir estas estructuras, memorizarlas, practicarlas y, finalmente, usarlas correctamente. Procurando no repetirnos o por lo menos intentando aclarar algunos ejercicios ya mencionados, a continuación vamos a describir algunas de las actividades que hemos llevado a cabo en nuestras clases y que consideramos útiles para la adquisición de la competencia colocacional y la competencia léxica en general, como parte de la competencia comunicativa en ELE. Naturalmente, los contenidos de las actividades pueden adaptarse a distintos niveles y a distintos grupos de alumnos.

4.2 Presentación de las colocaciones

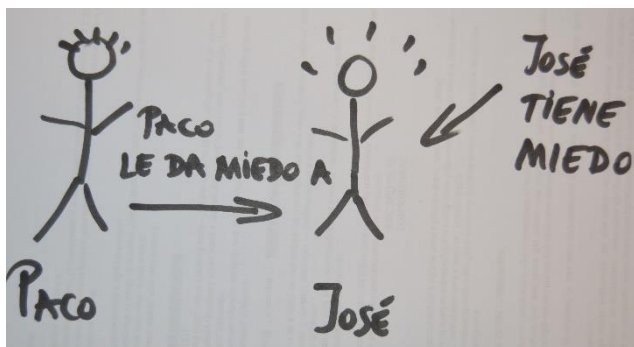
Los profesores de lengua extranjera trabajan con manuales que contienen textos adaptados o elegidos para un determinado nivel, pero también utilizan materiales adicionales. Sean cuales sean los materiales, en la presentación de las colocaciones hay que tener en cuenta tanto aquellas que coinciden en las dos lenguas como aquellas que no, porque para el hablante no nativo, todas las colocaciones son imprevisibles (Alonso Ramos, 2002:69). Un ejemplo muy ilustrativo es el siguiente chiste, que encontramos en la página web del Diccionario de colocaciones del español¹⁰:

Era un grupo de excursionistas de la escuela, y fueron a un parque de atracciones, entonces entran a la casa de los espantos y una niña se queda poco a poco atrás y separada del grupo. En eso le sale el conde Drácula y le pregunta: ¿Oye, *te doy miedo*? Y ella le responde: ¡*No gracias, ya tengo mucho!*

Recomendamos al profesor que escriba en la pizarra las colocaciones que se trabajan en clase, y no (solo) palabras aisladas. Por ejemplo:



¹⁰ <http://collocate.blogspot.rs/2010/11/diviertete-con-colocaciones.html>



Nos hemos servido de esta misma técnica de “notas de uso” al lado del texto en la elaboración de los manuales de español para la enseñanza primaria en Serbia, para llamar la atención de los alumnos. Lo ilustra el siguiente ejemplo:

Aumenta tu autoestima

1. **Aprende** a quererte a ti mismo y **acéptate** tal como eres, en lugar de intentar ser como otros o lo que otros quieren.
2. **Identifica** cuáles son tus ideas.
3. **Cambia** tu punto de vista sobre los hechos de tu pasado. No podrás cambiar tu pasado, pero sí la interpretación que tienes de él.
4. **Desarrolla** tus cualidades.
5. **Piensa** siempre en cosas positivas.
6. **No seas** rencoroso. **Olvida** las ofensas que has recibido.
7. **Aprende** a decir Sí cuando quieres decir Sí y NO cuando quieres decir NO.
8. **Ten** confianza en ti mismo y en tus propias opiniones.
9. **Haz** cosas que no se te dan bien, pero que te divierten.
10. **Cultiva** tu sentido del humor, y **no le des** importancia a las cosas que no la tienen. **Ríete** de las cosas, es muy saludable.
11. Si te equivocas en algo, **no tengas** remordimientos. Cualquiera tiene derecho a equivocarse.
12. **Asume** tus responsabilidades. **Toma** tus propias decisiones y, si algo sale mal, **vuelve** a intentarlo. Si se cierra una puerta, se abrirá otra.
13. **Márcate** pequeños objetivos y **hazte** un regalo al conseguirlos. Esto te enseñará a valorar tus triunfos y a alegrarte por ellos.
14. **Ejercita** tu cuerpo, **practica** tu deporte favorito o simplemente realiza un paseo diario de 30 minutos. **No olvides** que tener una mente sana es tener un cuerpo sano.

asumir una responsabilidad
tomar una decisión
marcar un objetivo
tener confianza en alguien
tener remordimientos
dar importancia a algo/alguien



(texto adaptado de: <http://www.manualpractico.com/autoestima.html>)

¿Hablamos? 4 (VIII de primaria, 14 años, IV año de aprendizaje del español)

Si los profesores animan a los alumnos a elaborar sus vocabularios¹¹, sobre todo en forma digital, para que puedan ir actualizándolos, se les puede animar a que junto con las palabras apunten las combinaciones habituales, sin importar si son colocaciones, locuciones o cualquier otro tipo de

¹¹ La redacción de la lista de palabras tiene sus ventajas e inconvenientes. Mientras que por un lado los alumnos repasan el vocabulario añadiendo nuevas palabras a la lista, y lo redactan a su manera, según los criterios que mejor les ayuden a recordar su significado, por otro lado puede llevar a que su aprendizaje se reduzca a una mera lista de palabras, fuera del contexto.

sintagma. Hemos aplicado esta estrategia en la redacción de los diccionarios incluidos en los manuales de español de primaria para los alumnos serbios. Por ejemplo:

colgar, v. – окачити

colgar el teléfono – спустити слушалицу

cometer, v. – починити, начинити

cometer un error – направити грешку

error, s. m. – грешка

cometer un error – направити грешку

decisión, s. f. – одлука

tomar una decisión – донети одлуку

mano, s. f. – шака, рука

dar la mano – дати, пружити руку

tender la mano – испружити руку

apretar la mano – стиснути руку

apretón de manos – стисак руке

prisa, s. f. – журба

tener prisa – журити, бити у журби

Como puede verse a partir de los lemas **cometer** y **error**, las combinaciones estables se registran en la entrada de cada uno de los elementos constituyentes. Mediante la elaboración de un vocabulario estructurado los alumnos se acostumbran a utilizarlo, también a utilizar los diccionarios, pero además a manejarlos debidamente.

Las imágenes o los materiales auténticos siempre son un recurso muy útil en clase. Por ejemplo, un cómic suele gustar a los alumnos de todas las edades:



(Fuente: <https://www.google.com>)

El profesor puede preparar o recortar las imágenes según el tema que se trabaje (por ejemplo, lonchas de jamón y queso, rebanadas de pan, caja de bombones, gajos de naranja, onzas de chocolate, etc.). En la presentación de las colocaciones y el léxico en general se puede plantear la cuestión de la traducción de las colocaciones y el uso de la lengua materna en clase. A pesar de que

somos partidarios del uso de la lengua extranjera, consideramos que la lengua materna en clase de lengua extranjera también juega un papel destacado, sobre todo cuando se trata de contenidos específicos, de cuya comprensión adecuada queremos asegurarnos. Es cierto que el profesor puede asegurarse de ello mediante las actividades destinadas a la práctica y al uso, pero pensamos que no hay nada perjudicial en emplear la lengua materna cuando se trata de matizar significados léxicos. Otra técnica interesante podría consistir en leer a los alumnos un texto y pedir que, antes de que se les lea el texto, se fijen en las oraciones que habría que completar denominando algunas acciones o descripciones que, en realidad, se expresan mediante las colocaciones.¹² Se pueden usar distintos tipos de texto, incluidas unas simples recetas. A continuación, ilustramos esta actividad.¹³



Oso panda hecho con pan de molde

Al escuchar la receta, completa las frases:

1. Para prepara un aperitivo en forma de oso panda se necesitan un pan de
2. Cada osito panda se hace con una de pan.
3. Hay que tener cuidado al cortar pan, o sea, hay que cortarlo

Receta:

- 1) En una hoja de molde haz la figura de la cabeza de panda.
- 2) Luego, ponla sobre una rebanada de pan de molde y traza la figura de la cabeza de panda. Con la ayuda de un cuchillo córtala cuidadosamente.
- 3) Una vez lista, calcula la distancia donde deben estar los ojos. Luego, con una cucharita coge el chocolate y dibuja las ojeras del panda en forma de gota invertida.
- 4) Deja reposar unos minutos. Pon los ojos de caramelos blancos.
- 5) Coge una manga pastelera y dibuja la boca y el hocico del oso panda.
- 6) Repite los pasos con las demás rebanadas de pan de molde, ¡y listo!
- 7) ¡Disfruta de tus ositos panda!

Por último, vamos a presentar una técnica que inicialmente retomamos de Higuera García (2006:42-43). Se trata de animar a los alumnos a que elaboren mapas semánticos, gráficos o asociogramas. Por ejemplo, según el tema que se trabaja en clase, pero incluso independientemente, el profesor puede encargar a los alumnos que en parejas o en grupos pequeños busquen combinaciones de una determinada palabra. Es decir, el profesor reparte las *bases* colocacionales, para que los alumnos busquen los colocativos, o a la inversa (sin insistir en la terminología, desde luego). Los alumnos han de servirse de diccionarios (impresos y en línea), internet, libros, etc., es decir, de cualquier material que consideren útil. Las bases pueden ser, por ejemplo, las partes del

¹² Higuera García (2006: 39-40) propone una actividad parecida.

¹³ Retomamos la receta y la imagen de <https://recetas.cosasdepeques.com/recetas-divertidas-cara-panda-hecha-con-pan-de-molde.html>

cuerpo (*nariz, ojos, labios, pelo*), los alimentos (*pan, queso, leche, cerveza*), o palabras de cualquier otro ámbito cercano a los alumnos: medios de transporte, juegos, deportes, animales, etc. Las combinaciones que encuentren pueden presentarse como mapas, gráficos, asociogramas o/y pueden ir seguidos de imágenes. Asimismo, los alumnos pueden escribir frases que contengan esas combinaciones.

4.3 Repaso, práctica y uso de las colocaciones

Una vez presentadas las colocaciones es importante retenerlas en la memoria, para poder hacer un uso adecuado de ellas. Por tanto, los profesores deberían hacer un esfuerzo adicional y preparar las actividades que ayuden a los alumnos a recordar y memorizar estos sintagmas. Destacamos de nuevo el empleo de las imágenes, los juegos, los materiales auténticos, mediante los cuales los alumnos podrán relacionar las unidades lingüísticas con los fenómenos extralingüísticos.

1. *Relacionar* los segmentos que forman una combinación estable o relacionar sintagmas con las imágenes es un ejercicio bastante frecuente. Sin embargo, quisiéramos recordar aquí que habría que emplearlo principalmente para repasar o sea, para practicar el uso de estas construcciones y no para introducirlas, porque no tiene sentido intentar relacionar los elementos si son completamente desconocidos. Asimismo, es importante contextualizar cada combinación. A continuación presentamos un par de ejemplos de los manuales de español para serbiohablantes. En los dos casos se trata de las combinaciones de palabras previamente vistas en los textos de las unidades determinadas.


4. ¿Qué hacen estas personas?
Relacionad y escribid los verbos en presente.

MONTAR EN BICI – LEER EL PERIÓDICO – SUBIR LAS ESCALERAS – ESQUIAR
TOCAR LA GUITARRA – HABLAR POR TELÉFONO – PASEAR CON SU PERRO
ESCRIBIR UN CORREO ELECTRÓNICO – ESCUCHAR MÚSICA – PREPARAR LA COMIDA


 Alberto	 Laura
 Nosotros	 Madre e hija
 La abuela	 El abuelo
 Los niños	 Tú
 Vosotros	 Yo


25

¿Hablamos? 2 (VI de primaria, 12 años, II año de aprendizaje del español)

 **Relaciona (a veces hay más de una opción).**

LLEVAR	nervioso
PONERSE	el sueño
TOMAR	en forma
COSTAR	nota
ESTAR	en serio
CONCILIAR	feliz
TOMAR	capaz de
HACER	a dieta
PONERSE	una vida sana
SER	trabajo

 **Ahora, en grupos, escribid una historia donde vais a incluir algunas de estas construcciones.**



¿Hablamos? 3 (VII de primaria, 13 años, III año de aprendizaje del español)

2. *Completar las frases* con las palabras o con los sintagmas adecuados es un ejercicio que se puede adaptar a distintos niveles o fines (práctica o prueba), ofreciendo las posibles opciones o no. La tarea debería incluir las colocaciones y las combinaciones tratadas en clase.

Ejemplo:

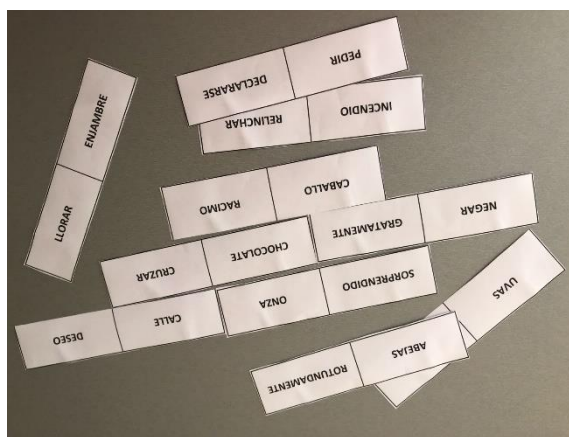
Completa las frases con los verbos correctos que se refieren a los sonidos típicos que emiten determinados animales:

1. Mi perro _____ cada vez que una persona desconocida llega a nuestra casa.
2. Mi gato _____ durante la noche, porque no le gusta la oscuridad.
3. El caballo se asustó y empezó a _____ intranquilo.

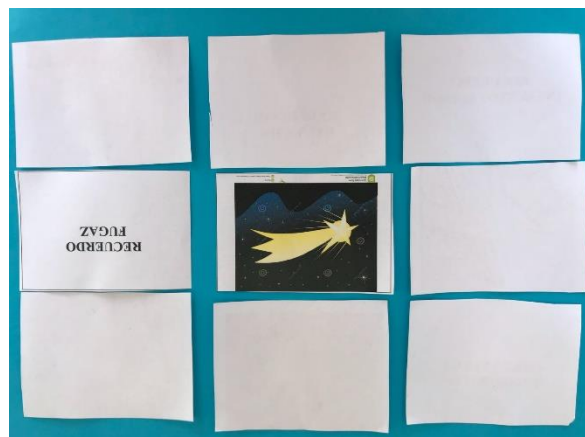
3. *Comento lo que hago* podría ser el título de la actividad en la que el profesor prepara una serie de imágenes relacionadas con uno o con varios temas, a partir de las que los alumnos, en grupos de tres o cuatro, hacen la actividad. Si el tema, por ejemplo, es la comida, un grupo “va a preparar” un bocadillo, otro una ensalada de frutas, otro un plato, etc. Cada grupo tiene que poner por escrito los pasos que hace. Por ejemplo, *Para preparar el bocadillo, cojo una rebanada de pan, unto la mantequilla, pongo una loncha de queso y otra de jamón, una hoja de lechuga y dos aros de cebolla*. Esta tarea ayuda a los alumnos a recordar, memorizar y hasta ampliar el vocabulario, pero también a trabajar en equipo.



4. El *dominó* es otro juego muy divertido y útil. El profesor va controlando y organizando las colocaciones que se trabajan a lo largo del curso y va preparando las fichas. Pueden ser dominós mixtos o dominós relacionados con el tema de la unidad. Los alumnos se dividen en grupos (de 4 a 6) y el grupo que antes coloque todas las fichas según el orden correcto es el ganador. Cada grupo tiene que escribir las frases o un breve texto, empleando las colocaciones obtenidas y otras palabras necesarias. Las frases contextualizadas y los textos se leen en voz alta y se pueden guardar en una carpeta común, disponible para todos los alumnos (en la biblioteca escolar, por ejemplo).



5. El *juego de la memoria* es otro juego clásico que se puede aplicar en la adquisición del léxico y las colocaciones en particular. La actividad consiste en emparejar las colocaciones con las imágenes correspondientes, seleccionadas y preparadas por parte del profesor. De nuevo, la elección de las colocaciones dependerá del nivel y de los temas tratados en clase. Para esta actividad, pero también para todas las actividades en las que se trabajan las colocaciones y las combinaciones léxicas, aconsejamos a los docentes recurrir al diccionario combinatorio (REDES, PRÁCTICO, en caso del español). Este diccionario es un verdadero tesoro lexicográfico que al mismo tiempo puede y debe explotarse para los fines didácticos, no solo en el caso de la lengua extranjera, sino también de la lengua materna.



6. El concurso que podríamos llamar *Acierta la palabra* es una actividad más apropiada para niveles superiores, pero bien seleccionados los contenidos léxicos, permite que esta se utilice también en los últimos cursos de la enseñanza secundaria. La actividad permite trabajar el léxico en general. Los alumnos se dividen en equipos (de 4-5 alumnos) y tienen consigo los papeles en los que van a apuntar las respuestas. El profesor primero dice de qué categoría léxica se trata (sustantivo, verbo, adjetivo) y lee las definiciones o las descripciones a partir de las que cada equipo escribe en su papel la palabra correspondiente. Los equipos tienen un minuto para cada respuesta. Si han quedado preguntas sin responder, el profesor puede darles la primera letra de la palabra correcta. El equipo ganador es el que más respuestas ha acertado. Al final todos aportan con los ejemplos contextualizados para cada palabra o combinación de palabras. También los alumnos pueden tomar parte en la elaboración de esta actividad: cada grupo prepara unas cinco o seis palabras que los demás equipos tienen que acertar. La división por equipos incluso puede ser según las categorías léxicas (sustantivos, verbos y adjetivos, y en niveles más altos, también adverbios).

Ejemplo:

Es un verbo. Si te gusta mucho la bicicleta, sales para ir oen ella. (montar)

Es un adjetivo. De un error muy grande se dice que es un error (garrafal)

Es un verbo. Después de hablar por teléfono con alguien, se suele el teléfono. (colgar)

Es un sustantivo. Para responder bien a estas preguntas, tienes que fijarte bien en la definición, o sea, tienes que prestar mucha (atención)

Posibles frases (contextos):

Mis amigos y yo montamos en bicicleta los fines de semana / vamos en bicicleta al instituto.

Cometí un error garrafal al no decirle la verdad a mi mejor amigo.

Colgué el teléfono porque no quería hablarle.

Hay que prestar mucha atención al uso de subjuntivo en español.

7. El *crucigrama* es otra actividad algo más exigente, pero suele gustar a los alumnos. De nuevo el profesor tiene que seleccionar las palabras y las combinaciones de palabras que se hayan trabajado en clase y preparar el crucigrama para los alumnos.
8. El *texto con casillas vacías* es otra actividad que inicialmente retomamos de Higuera García (2006). El profesor trae un texto sobre un tema conocido, con palabras conocidas (puede

ser incluso un texto adaptado, que se ha trabajado en clase) en el que deja espacios en blanco donde debería ir un segmento de una colocación (base o colocativo), o bien una palabra. A partir del contexto, los alumnos han de “leer” el texto. Pueden trabajar en grupos de tres o cuatro.

9. Teniendo en cuenta que el principal objetivo de la enseñanza de lenguas extranjera es la adquisición de la competencia comunicativa y el uso productivo de la lengua, las actividades con las que hay que motivar el empleo activo de las colocaciones y el léxico en general son las redacciones de textos, que se pueden presentar por escrito u oralmente. El profesor tiene que guiar a los alumnos dándoles pistas en forma de las expresiones y lexemas que pueden utilizar, según los temas. Los temas y las estructuras deberían ser conocidos por los alumnos.

Redacción 1

Te has peleado con tu mejor amigo/amigo y lleváis dos días sin hablar. Decides resolver la situación.... En tu redacción puedes emplear algunas de las siguientes construcciones:

tomar una decisión – pedir perdón – cometer un error – darse cuenta de – tener claro – tener confianza en – dar un beso – poner énfasis en

Redacción 2

Se acerca la Nochevieja, tus padres se van de viaje y tú decides invitar a tus amigos y organizar una fiesta en tu casa. Es necesario que os organicéis y compréis comida y bebida. En tu redacción puedes emplear algunas de las siguientes estructuras.

tres botellas de – un cartón de – treinta latas de – una caja de – cinco bolsas de – cinco racimos de uvas blancas – tres panes de molde – un bote de

10. *Sustituir palabras* por otras, más precisas, es un ejercicio exigente y por tanto apropiado para niveles avanzados, sobre todo si a los alumnos no se les ofrecen las opciones. Con la ayuda de los diccionarios y los ejemplos contextualizados, este ejercicio suele ser muy útil, porque contribuye a matizar significados de una misma palabra o de palabras afines.

Ejemplo 1:¹

Sustituye en cada caso el verbo **decir** por otro más exacto. Puedes utilizar los siguientes verbos: *narrar, declarar, recitar, revelar, proferir, dictar*.

- Decir un poema.
- Decir una sentencia.
- Decir insultos.

Ejemplo 2:

Reescribe el siguiente texto sustituyendo el verbo **tener** por uno de los siguientes: *conseguir, fijarse, establecer, obtener, desempeñar, desarrollar*.

Cosme *tiene* una gran actividad en la asociación de *Defensa de los Animales*, porque *tiene* el cargo de director de la zona. Por lo general *tiene* muchos contactos con los demás miembros. La asociación *tuvo* una meta desde el principio: *tener* un local donde recoger a los animales del barrio que la gente abandona. Hasta ahora *han tenido* muy buenos resultados.

11. Completar un *cómic* es una actividad con la que se ponen en práctica varias destrezas y competencias de los alumnos. Es una actividad completa, porque incita al empleo de los contenidos léxicos, gramaticales, culturales, interculturales, sociolingüísticos, etc. Además, permite a los alumnos ser creativos e imaginativos. He aquí una posible viñeta:



(Fuente: <http://maestratrend.com>)

5. Observaciones finales

Igual que en cualquier otra materia, también en el caso de las colocaciones la metodología y el programa deben ser organizados según el nivel, la edad y las necesidades comunicativas de los alumnos. Asimismo, habría que tener en cuenta la procedencia socio-cultural de los estudiantes. Consideramos importante elaborar distintos tipos de actividades, ejercicios, pruebas, test, para que los alumnos puedan practicar y poner en uso sus conocimientos colocacionales y léxicos en general y para que los profesores puedan detectar los errores cometidos por sus alumnos. Es decir, las actividades y las pruebas deberían servir no solo para comprobar si los alumnos entienden bien una palabra sino también si la usan correcta y adecuadamente, por lo cual deberían hacerse actividades y pruebas de comprensión, lectura, escritura y conversación. Durante este proceso es importante comentar a los alumnos los errores cometidos, y ejemplificar los empleos correctos y las diferencias de uso.

No hay que olvidar que el objetivo docente no consiste en que los alumnos aprendan “todas” las colocaciones o todos los sintagmas estables en ELE, sino que sean conscientes de su existencia e importancia, para aprender de esa forma a ser autónomos y prestar atención a lo largo de su aprendizaje a las maneras en que las palabras se combinan y a los contextos en los que se usan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUSTÍN LLACH, María del Pilar (2013), “Dinámica del aprendizaje incidental de léxico en lengua extranjera”, *Revista Nebria de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 14: 34-39.
- ALONSO RAMOS, Margarita (2002), “Colocaciones y contorno de la definición lexicográfica”, *Lingüística Española Actual*, 24/1, 63-96.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (2003), *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco Libros.
- BAHNS, Jens; ELDAW, Moira (1993), “Should we teach EFL students collocations?”, *System*, 21/1: 101-114.
- BENSON, Morton (1985), “Collocations and idioms”, en Robert Ilson (ed.): *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*, Oxford, The British Council–Pergamon Press: 61-68.
- CALDERÓN CAMPOS, Miguel (1996), “Los diccionarios y el aprendizaje de léxico”, en Emilio J. García Wiedemann et al. (eds.): *La Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Universidad de Granada: 81-87.
- CERVERO, María Jesús; PICHARDO CASTRO, Francisca (2000), *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2006), *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid, Arco Libros.
- ÍRSULA, Jesús (1992), “Colocaciones sustantivo-verbo”, en Gerd Wotjak (ed.): *Estudios de lexicografía y metalexicografía del español actual*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag: 159-167.
- JIMÉNEZ CATALÁN, Rosa María (2002), “El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas”, *Atlantis*, 24/2: 149-162.
- KOIKE, Kazumi (2001), *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Alcalá de Henares/Tokio, Universidad de Alcalá/Takushoku University.
- LEWIS, Michael (Ed.) (2000), *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications.
- MORANTE VALLEJO, Roser (2005), *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid, Arco Libros.
- NATION, I. S. Paul (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

PAWLEY, Andrew; SYDER, Frances Hodgetts (1983), “Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency”, en Jack C. Richards – Richard W. Schmidt (eds.): *Language and Communication*, London / New York, Longman, 191-225.

PEJOVIĆ, Andjelka (2003a), “Las colocaciones léxicas como problema en la enseñanza del español”, en Juan Antonio Moya Corral – M.^a Isabel Montoya Ramírez (eds.): *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española: actas de las VIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Universidad de Granada: 375-392.

PEJOVIĆ, Andjelka (2003b), *Las colocaciones con verbo como elemento nuclear: aspectos descriptivos y aplicados*, Tesis doctoral inédita, Granada, Universidad de Granada.

PEJOVIĆ, Andjelka (2007), „Leksička kompetencija na primeru španskog kao stranog jezika“, en Julijana Vučo (ur.): *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti. Zbornik radova*, Beograd, Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine, Filološki fakultet u Beogradu: 233-241.

PEJOVIĆ, Andjelka (2010), *La colocabilidad de los verbos en español con los ejemplos contrastivos en serbio*, Kragujevac, FILUM.

PEJOVIĆ, Andjelka; ANDRIJEVIĆ, Maja (2009), *¿Hablamos? 3*, Beograd, Zavod za udžbenike.

PEJOVIĆ, Andjelka; ANDRIJEVIĆ, Maja (2010), *¿Hablamos? 4*, Beograd, Zavod za udžbenike.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. (2003), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (Traducción de José M. Castrillo y María Condor), Madrid, Edinumen.

SCHMITT, Norbert; MEARA, Paul (1997), “Researching Vocabulary through a Word Knowledge Framework: Word Associations and Verbal Suffixes”, *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1): 17-36.

ZULUAGA, Alberto (1997), “Sobre fraseoloxismos e fenómenos colindantes”, en Xesús Ferro Ruibal (Coord.): *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía*, Santiago de Compostela, Centro Ramón Piñeiro: 15-30.